

Lichtenstein-Rother, Ilse

## Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule

*Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 145-169. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 3)*



### Quellenangabe/ Citation:

Lichtenstein-Rother, Ilse: Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 145-169 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-235211 - DOI: 10.25656/01:23521

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-235211>

<https://doi.org/10.25656/01:23521>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

*Herausgegeben von*

Fritz Blättner / Hans Bohnenkamp / Otto Friedrich Bollnow / Wolfgang Brezinka

Josef Derbolav / Josef Dolch / Andreas Flitner / Wilhelm Flitner

Georg Geißler / Oskar Hammelsbeck / August Klein / Martinus J. Langeveld

Ernst Lichtenstein / Wolfgang Scheibe / Franz Vilsmeier

mitbegründet von Erich Weniger †

Geschäftsführender Herausgeber:

Georg Geißler

Schriftleiter:

August Klein und Wolfgang Scheibe

## 3. Beiheft

### Das Problem der Didaktik

*Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag*

*vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier*

Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages durch die Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal-Barmen, Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1

## INHALT

Vorwort	1
Oskar Hammelsbeck	Begrüßungsansprache . . . . . 2
Felix Messerschmid	Politische und Musische Bildung . . . . . 5
Wolfgang Klaffki	Das Problem der Didaktik . . . . . 19
Klaus Doderer	Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung . . . . . 63
Gisela Schrade	Ein Beitrag zur Grundlegung der Sprachkunde in der Volksschule . . . . . 78
Dietrich Pregel	Probleme der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils . . . . . 88
Gunter Otto	Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes . . . 109
Wolfgang Bleichroth	Zur Didaktik der Naturlehre . . . . . 127
Ilse Lichtenstein-Rother	Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule . . . . . 145
Oskar Hammelsbeck	Zusammenfassung und Ausblick . . . . . 170

1. Auflage 1963, 2. Auflage 1963, 3. Auflage 1964

© 1963 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf

Printed in Germany

## Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule

Die Frage nach der inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule meint nichts Geringeres als das Unterfangen, die Aufgabe und den Bildungsauftrag der Volksschule heute, in einer gegenüber der ersten Nachkriegszeit bereits weiter veränderten Welt, unter den Herausforderungen der Massendemokratie, der industriellen Arbeitswelt, der zweiten technischen Revolution, der Ost-West-Spannung, neu zu durchdenken. Denn es ist die Welt, in der unsere Kinder werden leben müssen, der sie sich stellen, in der sie ihre Menschlichkeit bewahren werden müssen. Aber sind wir dazu schon imstande? Erforderlich wäre eine auf sorgfältige und verantwortliche Situationsanalyse gegründete und pädagogisch grundsätzlich wie konkret durchdachte Theorie der Volksschule, die, auf breiter Basis durch Versuchserfahrungen gestützt, die Leistungsansprüche an die Volksschule wie ihre Leistungsmöglichkeiten zu erziehungswissenschaftlicher Klarheit und daher auch ihre Einsichten mit Überzeugungskraft im sozial-politischen Raum zur Geltung bringen können müßte. Wir sind aber offensichtlich noch in der Lage der vorführenden Gedankenarbeit zu der Bildungsaufgabe, die der Volksschule in der modernen Gesellschaft gestellt ist. Und mehr als „Gedanken“ dazu, die von dem Blick auf die gegenwärtige Bildungsproblematik ausgehen, werden Sie von mir nicht erwarten dürfen.

### *1. Das Problem der Volksschule heute*

Ich glaube jedoch, daß sich in der breiten Diskussion über die Volksschule bereits drei Aspekte mit hinreichender Deutlichkeit abzuzeichnen beginnen, unter denen ihre heutige Problematik gesehen werden muß.

1) Die Volksschule ist als Schule der Demokratie aus dem ständischen Gliederungsprinzip des Schulwesens, dem sie Ursprung und Namen verdankt, herausgewachsen, und es führt kein Weg zurück zu einer Abseitsbildung, die der Volksschule eine „Eigenwelt“, getrennt und abseits von den geistigen Ansprüchen und von den sozialen Chancen der übrigen Formen des allgemein-bildenden öffentlichen Schulwesens, reservieren möchte. „In der Isolierung der Volksschule von den anderen Zweigen unseres Bildungswesens“ sieht Anne Banaschewski<sup>1)</sup> mit Recht einen „Anachronismus der Volksschule unseres technischen Zeitalters“, „weil doch die gesamte Jugend gemeinsam die Zukunft zu gestalten haben wird“. Die Volksschule kann daher ihren Namen heute nur dann rechtfertigen, wenn sie auf dem Boden des grundsätzlich gleichen Bildungsrechts aller aufgebaut ist, und das heißt,

wenn sie für die allgemein gestiegenen Anforderungen des breit gefächerten Berufssystems der technisch-industriellen Arbeitswelt, für die Bedürfnisse einer mündigen Gesellschaft und für den Anspruch des einzelnen Kindes eine *vollgültige allgemeine geistige Grundbildung* zu leisten imstande ist. Für sie muß das gleiche Leitbild gelten wie für alle allgemeinbildenden Schulen — ich zitiere Paul Heimann<sup>2)</sup> —, „das den Menschen bestimmt durch: Bewußtsein der Freiheit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Bedürfnis nach geistiger Sinngebung, Bereitschaft zur Mitverantwortung“.

Was aber ist „allgemeine geistige Grundbildung“, die heute Voraussetzung jeder selbständigen menschlichen Existenz und jeder Vollgliedschaft in der Lebens- und Werkgemeinschaft eines mündigen Volkes ist?

In den öffentlichen Urteilen über Volksschule und Lehrerbildung, die nicht selten von sozialen Vorurteilen getrübt sind oder sehr äußerliche und partikuläre Gesichtspunkte zur Geltung bringen, aber auch bis in die pädagogische Diskussion hinein begegnen uns noch immer zwei Vorstellungen von den die Volksschule angeblich charakterisierenden und von dem weiterführenden Schulwesen unterscheidenden „*Merkmale*“, die das Verständnis der neuen Aufgabe einer Volksschule in der modernen Welt erschweren: Das eine Leitbild sieht die Aufgabe der Volksschule, noch immer im Vorstellungskreis der Aufklärung, wesentlich in der Vermittlung der Kulturtechniken und der gemeinnützigen Kenntnisse und geht also von dem bloßen Gebrauchswert des für einen werktätigen Lebensvollzug in untergeordneten und unselbständigen Verrichtungen unerläßlichen instrumentalen Wissensbesitzes aus. Ein solches ausschließlich pragmatisches Verständnis gilt auch noch dort, wo heute eine Verstärkung der Naturlehre, lebenspraktische Anwendungsmöglichkeit aller Kenntnisse, Berufspraktika usw. nur im Hinblick auf bestimmte Ausbildungszwecke gefordert werden. Das andere Leitbild, aus dem Vorstellungskreis der Romantik stammend, will die Aufgabe der Volksschule in einer gemütswarmen, vorbegrifflich-konkreten, unreflektiert-heilen „*volkstümlichen Bildung*“ sehen, die auf die Bedürfnisse des „*einfachen Menschen*“ in seinem überschaubaren Lebenskreis zugeschnitten ist. Aber es gibt diese Überschaubarkeit der Umwelt auch für den einfachen Menschen nicht mehr, und es gibt auch kein modernes Lebensverständnis ohne einen wenigstens angebahnten Zugang zu seinen wissenschaftlichen Voraussetzungen; noch erlaubt die mobile Gesellschaft das Zurückhalten eines Volksteils auf dem Niveau eines vorindustriellen und vorreflektierten Daseins, ohne ihn ständisch von dem Gesamtleben abzuschließen.

Eine von der modernen Volksschule zu leistende allgemeine geistige Grundbildung, die also weder auf ihre Geistigkeit noch auf ihre Allgemeinheit verzichten kann, verlangt heute einerseits eine Vermittlung von Kenntnissen, Einsichten und Können, die sowohl für ein modernes Weltverständnis wie für die Anbahnung einer selbständigen geistigen Existenz in dieser Welt, das heißt für einen sinnvollen Daseinsvollzug jedermann unerläßlich sind, und zwar unabhängig von seiner gesellschaftlichen Leistungsstufe und beruflichen Betätigung. Sie verlangt andererseits, daß die in der Volksschule zu erwirkenden Einsichten und Kenntnisse

die allgemeine Bildungsgrundlage für die unmittelbar praktische und geistige Lebensbewältigung, aber zugleich auch Grundlage und Startebene für eine sich darauf aufbauende und anschließende theoretische und spezielle Weiterbildung zu sein vermögen. Schon Schleiermacher sagte: „Auch in die reinste Volksschule darf kein hemmendes Prinzip kommen“. <sup>3)</sup>

Ein solch hemmendes Prinzip aber liegt noch heute in unserer Volksschule, einerseits weil die Aufstiegschancen, die sie bieten könnte, infolge der unzureichenden staatlichen Fürsorge für ihre Entwicklung, ihre Ausstattung und ihre Leistungsfähigkeit nicht ausgenutzt werden, so daß dem Sozialprestige der anderen Schulzweige kein sachliches Gegengewicht geboten wird, andererseits weil sie als einzige Schulform gegenüber den „weiterführenden“ Schulen gewissermaßen blind endet, d. h. ohne Berechtigung und klaren Bildungsabschluß zu besitzen, nur äußerlich durch die Pflichtschulzeit begrenzt, so daß sie auch einfach „abgesessen“ werden kann und damit zur „Restschule“ abzusinken droht.

Wenn wir also nach der inhaltlichen und methodischen Struktur einer Volksschule fragen, wie sie für unsere Zeit allein verantwortet werden kann, so muß der Gesichtspunkt im Vordergrund stehen, daß von ihr der vollgültige Abschluß einer solchen allgemeinen geistigen Grundbildung erwartet werden muß, wie sie zur Erreichung einer hinreichenden Lebens- und Berufsreife in unserer Welt heute unerlässlich ist, und daß diese geistige Grundbildung zugleich soweit offen und entwicklungsfähig gehalten werden muß, daß sie, sei es bei einem Weiterstreben über Fachschulreife und zweiten Bildungsweg zur Hochschule, oder sei es bei dem Bemühen um eigene geistige Weiterbildung auf den Wegen der freien Erwachsenenbildung, nie als hemmend empfunden werden muß.

Gleichwohl wird die allgemeine geistige Grundbildung der Volksschule ihren eigentümlichen Charakter haben müssen, im Unterschied etwa zum Gymnasium, das schon auf Unter- und Mittelstufe in gewisser Weise durch das wissenschaftspropädeutische Ziel dieser Schulform geprägt ist, und hier liegt das relative Recht der Gedanken, die von einem „Eigengeist“ der Volksschule sprechen.

Die inhaltliche Struktur der Volksschule muß bestimmt bleiben durch das Ineinandergreifen von geistig aufschließenden, in den geistig-kulturellen Lebenszusammenhang einführenden Unterrichtsformen und von konkreten Arbeits- und Handlungssituationen und Formen des Schullebens, die eine Heranführung der Kinder an geistige und praktische Bewältigungen von konkreten Aufgaben des Gegenwertsverständnisses und der Lebensgestaltung wie ihre Verankerung in innerlich erlebter und erfaßter persönlicher Lebensform ermöglichen.

Das Besondere der Volksschule würde danach in der Integration von Lehre und Vollzug, in der Hereinnahme der Bewährungssituation vor lebenspraktischen Aufgaben in den Bildungs- und Erziehungsplan der Schule liegen. <sup>4)</sup> Das ist aber, wie noch zu zeigen sein wird, etwas völlig anderes als die Idee der volkstümlichen Bildung, die den Zusammenhang der Volksschule mit dem Gegenwartsleben zerschneiden würde und kein Fundament für die Weiterentwicklung der Elementarschule zur Hauptschule abgeben kann.

2) Die Aufgabe einer Hauptschule aber kann sich die Volksschule nur dann stellen – damit komme ich zu dem zweiten Aspekt der Volksschul-Problematik – und auch dann nur den Bildungsauftrag erfüllen, den ich zu zeichnen versuchte, wenn sie den jungen Menschen nicht schon mit der beginnenden Pubertät, gerade im Zeitpunkt der offensten Bildungschancen und zugleich der größten Gefährdung, in den Arbeitsprozeß entlassen muß, das heißt, wenn die Forderung eines 9. bzw. 10. Schuljahres für alle realisiert und der Volksschule damit eine Oberstufe, eine Abschlußstufe gegeben wird. Erst eine Volksschule, die nicht nur Kinder-, sondern auch Jugendschule ist, kann eine vollständige Schule sein.

Zu dieser Einsicht vereinigen sich heute alle soziologischen, anthropologischen, psychologischen und pädagogischen Erkenntnisse. Von dem Anspruchsniveau der industriellen Arbeitswelt her wird die Notwendigkeit einer verlängerten und vertieften Allgemeinbildung vor dem Eintritt in die spezialisierte Berufsausbildung ebenso erkannt wie, daß noch nicht mit 14, sondern ehestens mit 16/17 Jahren von einer Berufsreife für die technisch-rationale Arbeitsorganisation gesprochen werden kann. Kulturanthropologisch hat es Langeveld<sup>5)</sup> unüberhörbar deutlich gemacht, daß „die Schule im Ganzen der Menschwerdung (heute) mehr als je zuvor die Stelle (geworden ist), wo dieser Prozeß sich vollzieht“ – „die Schule ist im Laufe der Jahrhunderte ein Weg der Menschwerdung geworden“, – und daß „die Übergangsphase zwischen der ‚kulturellen Person‘ des Kindes zur erwachsenen Lebensform eine notwendige Forderung geworden (ist) in einer Gesellschaft, in der die festen geistigen Lebensformen durch persönliche Entdeckung – sei es auch mit pädagogischer Hilfe – erworben werden müssen.“<sup>6)</sup> Die Ermöglichung einer „Kulturpubertät“, die nicht an eine überdurchschnittliche Intelligenzhöhe, sondern an bestimmte kulturelle Bedingungen gebunden ist, stellt sich auch von den neuen psychologisch-pädagogischen Einsichten in den „Begabungsprozeß“ her, Begabung – im Unterschied zu dem früheren starren Begabungsbegriff – als ein „Organwerden“ für bestimmte kulturelle Leistungen (H. Roth<sup>7)</sup>, K.-H. Wewetzer<sup>8)</sup>), als unaufgebbare Forderung an jede Schule, die für das Leben heute vorbereiten will, und als Kern des Volksbildungsproblems.

Erst eine Volksschuloberstufe gäbe also auch die Chance, die Pubertät, „die letzte große plastische Phase mit besonderen Angeboten des Reifens, Lernens, der Anpassung und der produktiven Selbst- und Weltgestaltung“ (Roth), für den Bildungsprozeß zu nutzen. Erst jetzt kann ja die reale Welt als geistige und sittliche Aufgabe erfaßt und eine daraus resultierende Bereitschaft und Haltung aufgebaut werden, und erst das 9. und 10. Schuljahr kann darüber entscheiden, inwieweit die bis dahin gepflegten sachlichen und geistigen Interessen, die geweckte geistige Lebendigkeit und Anstrengungsbereitschaft, die Freude am Gestalten und ebenso die Bejahung von Normen lebensbestimmend für den jungen Menschen werden können. Die Funktion einer Jugendschule kann die Volksschule allerdings nur dann erfüllen, wenn ihre Arbeit vom 5. Schuljahr an die Voraussetzungen dafür geschaffen hat.

Solange der generelle Ausbau einer Volksschuloberstufe nicht als pädagogische Notwendigkeit auch von den Unterrichtsverwaltungen erkannt ist, solange man gerade der Schicht, die in der von der gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Situation geforderten höheren geistigen Beanspruchung relativ ungeübt ist, das unbestreitbare Recht auf Führung zu solcher Selbständigkeit und Mündigkeit vorenthält, sollten wir den Eltern unserer Kinder offen sagen, daß mit dem 8. Schuljahr die Bildung und Erziehung ihrer Kinder kein tragfähiges Fundament haben kann, und uns dafür verantwortlich fühlen, daß wenigstens bisher unausgeschöpfte Möglichkeiten einer Übergangslösung — Jugendvolkshochschule, Arbeitsgemeinschaften in Volks- und Berufsschule usw. — genutzt oder eingerichtet werden. Dort, wo es nicht wenigstens ein 9. Schuljahr gibt, müßte das, was eigentlich Oberstufe der Volksschule sein sollte, in außerschulischen Formen angeboten und erprobt werden. Das könnte zugleich unsere oft sehr erstarrten schulischen Formen auflockern helfen und unserer didaktischen Forschung ein Konkretisierungs- und Bewährungsfeld geben. Aber wir dürfen jedenfalls nicht länger so tun, als ob wir mit dem 8. Schuljahr eine allgemeine geistige Grundbildung abzurunden oder durch Vorgriff zu realisieren vermöchten!

3) Die Frage nach dem Bildungsauftrag einer modernen Volksschule und die Forderung, sie zur Jugendschule auszubauen, münden in eine dritte Frage, die Frage nach der *Einheit der Volksschule*. Ist sie eine ideelle oder ist sie eine wirkliche Einheit? Es gilt hier ganz klar zu sehen, daß ein entfaltetes Volksschulsystem sich nicht mehr als eine globale, monolithische, undifferenzierte Einheit verstehen kann, das von einem einzigen, durchgängigen Prinzip her zu bestimmen und einzuordnen ist. Sie hat das ständische Prinzip der Schulorganisation und der Gliederung der Schulformen nach dem den Eltern zuzumutenden materiellen Aufwand gesprengt und ebenso das Elementarschulschema, als sei sie nur Unterbau für eigentliche Bildungsschulen, die erst eine Wendung zum Geist ermöglichen. Sie muß auch den romantischen Eigensinn aufgeben, sich in ein Gehäuse separater Bildungsvorstellungen zurückzuziehen. Es ist ein Anachronismus, daß noch heute einklassige Schulen neu gebaut oder errichtet werden, wenn die Volksschule sich neben Realschule und Gymnasium als eigenständige und vollwertige Grundform des allgemeinbildenden Schulwesens behaupten will. Eben dieser Anspruch aber macht ihre innere Differenzierung und Gliederung notwendig. Ihre erste Phase war die pädagogische Abhebung und Ausgestaltung der Grundschule. Sie als Grund- und Vorstufe jeder differenzierten geistigen Allgemeinbildung von den Bedürfnissen der kindlichen Entfaltungsförderung her durchdacht zu haben, ist das unvergängliche Verdienst der pädagogischen Bewegung. Dann aber ist das Prinzip „Erziehung vom Kinde aus“ und der ungefärbte Gesamtunterricht fast zum Eigengeist der Volksschule überhaupt erklärt und unzulässig auch auf Bildungsstufen erweitert worden, für die schon der selbständige Anspruch der Sache in Geltung treten mußte, während andererseits das letzte Grundschuljahr unter dem Fremdeinfluß der Aufnahmeprüfungen für die weiterführenden Schulen von Verfälschung bedroht wurde.

Eine zweite Phase in der Entwicklung der Volksschule können wir in der allmählichen Herausarbeitung eines differenzierenden Mittelbaus sehen. Es waren zunächst organisatorische Lösungen, die das Gefüge der Volksschule horizontal auflockerten und der Begabungs- und Interessendifferenzierung Raum gaben. Die didaktisch-methodische Problematik einer Orientierungs- und Bewährungsstufe als ein wiederum auch gegenüber der Grundschule im Gesamtorganismus der Volksschule eigentümliches Schulprinzip mit selbständigen pädagogischen Aufgaben ist uns nun durch die Vorschläge des Deutschen Ausschusses in neues Licht getreten, entspricht aber einer Entwicklungstendenz, die in anderen europäischen Schulsystemen schon weiter vorangetrieben ist. Heute steht im besonderen der Ausbau einer spezifischen Oberstufe der Volksschule als Zeitaufgabe vor uns. Sie ergibt sich aus den erhöhten Ansprüchen des heutigen Arbeitslebens an Rationalität, Bereitschaft zu geistiger Auseinandersetzung, Wachheit, Selbstbeanspruchung und abstrakte Arbeitstugenden, die nicht mehr durch eine frühe Eingliederung in den Arbeitsprozeß, sondern nur auf der Grundlage einer weitergeführten Allgemeinbildung und durch Umstellung der Unterrichtsmethoden auf größere Selbständigkeit, Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft verwirklicht werden können. Berufsreife kann heute nur noch als Teil der Lebensreife vorbereitet werden. Es ist nicht zufällig, daß auch der höheren Schule heute das Problem einer spezifischen Oberstufe mit neuen Leistungsstrukturen gestellt ist. Auch die höhere Schule hat sich in ihrem Gesamtorganismus in didaktisch und methodisch unterschiedene Bildungsstufen gliedern müssen. Es gilt dies heute für jeden Bildungsorganismus, der ein Reifeziel anstrebt. Daher kann auch die Volksschule sich nur dann als eine Grundsäule des allgemeinbildenden Schulwesens behaupten und nur dann ihre Verkürzung zur Vor-Schule, die mit vorzeitig abgebrochener Bildung blind endet, oder ihre Verödung zur Restschule, die ihren Bildungsauftrag an die Realschule abtritt, vermeiden, wenn sie sich zur Hauptschule des deutschen Volkes entwickelt, und sie kann ihren gegenwärtigen Volksbildungsauftrag nur noch im Durchdenken eines in Bildungsstufen aufgebauten Schulorganismus realisieren. Daß eine solche Sicht des Volksschulproblems auch auf die Notwendigkeit hinweist, die akademische Lehrerbildung in der Richtung einer größeren Differenzierung und Schwerpunktbildung neu zu durchdenken, habe ich in meinem Beitrag in „Lehrerbildung heute“ auszuführen versucht.<sup>9)</sup>

## II. Zur didaktischen Struktur der Volksschule

Wenn ich mich nun der didaktischen Struktur der Volksschule zuwende, möchte ich zwei grundsätzliche Bemerkungen voranschicken:

1) Die didaktische Struktur einer Schulform, also ihr inhaltliches Gefüge und die dazugehörigen methodischen Entscheidungen, kann nur vom Bildungsauftrag, vom Ziel her gedacht werden. Sie kann also nur für die Restschule oder die Hauptschule konzipiert werden. Die mangelhafte Tragfähigkeit mancher Pläne für die Ausgestaltung der Volksschule hat gerade darin ihre Wurzel, daß zwar das Ziel vom richtig erkannten Auftrag her, die Verwirklichung, — Struktur und



Weg —, aber aus einer nicht ausreichend kritisch durchdachten Erfahrung oder aus der derzeitigen Enge der Schulwirklichkeit abgeleitet worden ist. Daraus entstehen eigenartige, ja verhängnisvolle Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis, zwischen einem anspruchsvollen theoretischen Überbau und einer zu selbstgenügsamen und unreflektierten Praxis. In solcher Diskrepanz liegen auch besondere Probleme der gegenwärtigen Lehrerbildung und -fortbildung. Die didaktische Struktur soll hier bewußt für die Hauptschule entwickelt werden.<sup>10)</sup>

2) Eine zweite Bemerkung soll sich auf die seit der pädagogischen Bewegung und auch heute noch erhobene Forderung beziehen, daß bei Ausbau und Reform der Volksschuloberstufe der ganzheitlich-fächerübergreifende Gesamtunterricht gegenüber dem gefächerten Sachunterricht Kern und Bildungsprinzip des Volksschulunterrichts bleiben müsse.<sup>11)</sup> So fordert etwa Werner G. Mayer<sup>12)</sup> in seiner Schrift „Oberstufe heute“ (Theorie und Praxis der ganzheitlichen Bildung auf der Volksschuloberstufe) geradezu eine „Ablösung der Fächer durch Bildungseinheiten und Bildungsganzheiten“. Der fächerübergreifende Unterricht wird zum „didaktischen Denkmodell“ für die Oberstufe erklärt<sup>13)</sup>. Der Oberstufenunterricht erhält als Gesamtunterricht „die Aufgabe, von werthaltigen, sinnvollen Zentralgedanken aus dem Jugendlichen behilflich zu sein, aus der Vielfalt der Erfahrung und Kenntnisse ein Ordnungsgefüge herzustellen, durch das tiefere Einsichten vermittelt werden als bloßes stoffliches Einzelwissen“. Er würde so „im Endeffekt auch ein Gesinnungsunterricht wertgerichteter Art“ sein können.

Bereits in den zwanziger Jahren wurde leider nicht zwischen der pädagogischen Funktion des Fachunterrichts und den Mängeln seiner Durchführung und Handhabung, einer bloßen Stoffvermittlung und einem verbindungs- und beziehungslosen „fachlichen Gemengsel“ unterschieden. Aber auch schon 1925 erhoben sich Stimmen, die sagten: „Das Ideal eines Gesamtunterrichts, soweit damit eine innere, grundsätzliche Umgestaltung oder Verwerfung der fachlichen Lehrgänge gemeint war, hat sich der pädagogischen Erfahrung und Kritik als ein Trugbild enthüllt“<sup>14)</sup>. Es ist, wie ich glaube, eine falsche Alternative, sachbestimmten und fachbezogenen Unterricht und lebensbedeutsamen und gesinnungsbildenden Unterricht als unvereinbare Gegensätze einander gegenüberzustellen. Es gilt für die Idee der volkstümlichen Bildung wie für die Absolutsetzung des Ganzheitsprinzips, daß der Weiterentwicklung der Volksschule ihre eigene, in der Kampfstellung gegen die „Alte Schule“ einst entwickelte Bildungstheorie im Wege stehen kann<sup>15)</sup>.

Die wahren pädagogischen Motive der Gesamtunterrichtsbewegung, „echte Bildung“, „Welt- und Selbstverständnis“ und eine gesamt menschliche Beteiligung im Unterricht zu ermöglichen, führen nicht notwendig dazu, solch bildende Kraft nur ganz bestimmten Unterrichtseinheiten zuzutrauen, nämlich solchen, die einen ganzheitlichen Lebenszusammenhang darstellen oder die im praktischen Leben gegebenen Zusammenhänge spiegeln. Gewiß erhält ein bildender Unterricht Sinn und Bedeutung nicht durch den Stoff, sondern durch das, was ihn für Selbst- und Weltverständnis des Menschen, für seine Anthropogenese bedeutsam macht; aber

das heißt nicht, daß er auch anthropozentrisch sein müsse, daß immer nur der „Mensch in der Mitte“ stehen dürfe<sup>16)</sup> oder auch nur könne. Gewiß geht es auch auf der Oberstufe darum, die Ganzheit der Person anzusprechen; aber das wird nicht schon durch thematisch konstruierte Ganzheiten bewirkt, sondern durch die gesamt menschliche Beteiligung, die im fachlichen wie im fachübergreifenden Unterricht gleichermaßen möglich ist. Gewiß soll den Kindern die Erfahrung vermittelt werden, daß das im Unterricht Gelernte mit ihrem gegenwärtigen und künftigen Leben in einem Bedeutungszusammenhang steht; aber das ist nicht schon durch vermeintliche „lebensnahe Themen“ wie Ernährung, Kleidung usw. gesichert, sondern kann, wenn es aus der Sachauseinandersetzung als Erkenntnisgewinn und überraschende Einsicht hervorgeht, weit aufschlußreicher sein. Gewiß wünschen wir, daß der Unterricht lebensbestimmend wird; aber es ist die Frage, ob er es schon durch eine künstliche „pädagogische“ Wendung der Inhalte wird oder nicht vielleicht eher durch die Zucht der Sache und eine vom geistigen Gehalt ausgehende Aufforderung zu höherer Selbstbeanspruchung. Unverlierbar bleibt das Motiv aus dem freien Gesamtunterricht Berthold Ottos, das freie Berichten, das Fragen und Denken der Kinder, das aus Begegnungen und Lebensproblemen kommt, und das Gespräch in den Unterricht einzubeziehen. Aber dazu muß die Emporbildung des Denkens und Fragens der Kinder durch Aufgaben des Sachumgangs und Sinnverstehens kommen, dazu muß oft erst der Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes gerückt werden, um die von Berthold Otto als bedeutsam erkannte Aufgeschlossenheit des Kindes auch dort zu erreichen, wo ein Inhalt nicht von selbst in der Begegnungsebene der Kinder liegt.

Die pädagogischen Sorgen, die sich hinter dem Kampf der Gesamtunterrichtsbewegung gegen die Fächer verbergen, bestanden und bestehen weitgehend zu Recht, nur kann ihre Lösung nicht in einer Ablehnung der fachlichen, an sachlogischen Zusammenhängen orientierten Arbeit in der Oberstufe der Volksschule zugunsten eines ebenso einseitigen „didaktischen Denkmodells“ liegen. Sondern sie muß in der Erkenntnis von der Ergänzungsbedürftigkeit des fachunterrichtlichen Prinzips durch andere Bildungsformen und Bildungsintentionen liegen, als sie dem fachlichen Lehrgang möglich sind, und in einer unausweichlich notwendigen Reform des fachlich bestimmten Unterrichts. Gesamtunterrichtliche Motive werden in einer auf die Erfüllung gegenwärtiger Volksbildungsaufgaben gerichteten Volksschule ihren spezifischen pädagogischen Ort finden müssen<sup>17)</sup>, sie werden dabei allerdings teilweise eine Umwandlung, teilweise eine Begrenzung und teilweise eine Erweiterung erfahren. Manche der von den Gesamtunterrichtsvertretern vorgebrachten berechtigten Kritik am Fachunterricht wird hinfällig werden, wenn endlich ein Unterrichtsstil in der Breite realisiert sein wird; der eine bildende Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Sinngehalten auch im Fachunterricht ermöglicht. Andererseits wird das, was die Gesamtunterrichtsbewegung durchdacht und erprobt hat, auch erst fruchtbar werden, wenn es sich aus dem Begründungszusammenhang einer Vorstellung von „volkstümlicher Bildung“ löst, die sich vor der sachlichen Gliederung der Weltinhalte unseres Gegenwartslebens verschließen will<sup>18)</sup>. Es geht nicht um die Alternative gefächerter

oder ungefächerter Unterricht, sondern darum, sowohl eine bildende Auseinandersetzung mit fachlich geordneten und bestimmten Inhalten anzubahnen, als auch eine bildende Auseinandersetzung mit Lebensproblemen, Sinnstrukturen und konkreten Lebensaufgaben zu ermöglichen.

### *III. Der charakteristische Bildungszusammenhang einer Hauptschule*

Ich komme damit zum Kern meines Themas und möchte die Thesen voranstellen, in denen ich glaube, den charakteristischen Bildungszusammenhang einer Hauptschule, ihre didaktische Struktur, umschreiben zu müssen. Sie läßt sich in drei Aufgaben entfalten, die didaktisch je ihre Besonderheit haben, aber nur in Integration miteinander den Bildungsauftrag der Volksschule ganz erfüllen können, und gliedert sich inhaltlich (ich folge der Formulierung des Programmhefts):

1. in die Inhalte, die sich als exemplarische Repräsentation aus dem sachlich differenzierten geistigen Gemeinbesitz des heutigen gesellschaftlichen und kulturellen Daseins ergeben, wobei der Gedanke anthropologischer Vollständigkeit führend ist,
2. in die Inhalte, die fachlich übergreifend als Gehalte von Lebensproblemen und Aufgaben der praktischen Lebensbemeisterung ein verantwortliches Daseinsverständnis wecken und vorbereiten können,
3. in die Inhalte und Gehalte geformten Lebens, die das Bedürfnis nach wertvoll erfüllter persönlicher und gemeinschaftlicher Daseinsgestalt erfahren lassen können, aber der Pflege in angemessenen Formen bedürfen.

Die damit umrissene didaktische Struktur der Hauptschule macht eine Integration der bisher teilweise unverbundenen oder gegeneinanderstehenden Aufgaben erforderlich: Fachunterricht *und* Gesamtunterricht *und*, mit beiden in Zusammenhang, ein von den Gehalten her geformtes und durchgestaltetes Schulleben.

#### *1) Der fächergeteilte Unterricht*

Warum läßt sich der Fachunterricht auch in den sogen. Sachfächern nicht entbehren, wenn das Ziel auch der Volksschule allgemeine geistige Grundbildung sein soll?

a) Die sogenannten „Fächer“ repräsentieren im Grunde nichts anderes als „Aspekte“ auf die Welt im Sinne der verschiedenen grundsätzlichen Fragemöglichkeiten. Und sie vertreten den Anspruch von gültigen Sachgehalten. In ihnen werden daher die sachentsprechenden Denkmittel ausgebildet, in welchen heute überhaupt erst der Zugriff auf die Wirklichkeit und die Orientierung im Leben gedanklich, d. h. denkend und erkennend, gelingen kann. Ihre bildende Funktion liegt in der Pflege und Entwicklung der aus den verschiedenen Fragemöglichkeiten resultierenden geistigen Grundeinstellungen, und hier gilt für Auswahl und Anspruch der von W. Flitner für einen Bildungsplan formulierte Grundsatz der „anthropologischen Vollständigkeit“.

b) Ist geistige Bildung ohne Erkennenwollen möglich? Wer auf Kinder zu hören bereit ist, wer auf ihr Fragen und Miteinanderreden hinhört, weiß, daß sie sehr ursprünglich nach dem Was und Wie und Warum der Dinge, nach ihrem Zusammenhang und später nach ihrer Wahrheit fragen. Dies Fragen hält aber nur durch, wenn es aus flüchtigem Stoffinteresse zu wirklich geistiger Auseinandersetzung geführt wird. Das ist die Aufgabe des fachlich bestimmten Unterrichts. Allerdings erst wenn die Kinder im fachlich bestimmten Unterricht nicht mehr ein fertiges, mühsam anzuquälendes Wissen des Lehrers oder des Leitfadens übernehmen müssen, sondern in eigenem Umgang mit dem Gegenstand vom Konkreten und Besonderen, vom Exempel aus auf die Ebene der Strukturwahrnehmung, der Gesetzeserkenntnis, der Prinzipienerfassung geführt werden, werden sie erfahren können, wie sich von diesem Durchdenken her ein ganzer Bereich des Erfahrbaren erhellt. Aber das kann ihnen nicht bloß verkündigt werden, das müssen sie selbst entdecken dürfen. Müssen wir nicht auch unseren Volksschulkindern, — und seien es auch nur die Besten, die diese Chance nützen —, das Glück geistiger Erfahrung gönnen? Geben wir ihnen wirklich auch nur die Gelegenheit zu produktivem Sinnerfassen?

c) Wenn die sachlich geordneten Inhalte des Unterrichts also ihre geistig aufschließende Kraft entfalten sollen, müssen sie mit dem Erleben, Fragen und Denken der Kinder in einen lebendigen Zusammenhang treten. Die Beschäftigung mit dem Gegenstand muß von ihnen als belebend, erfüllend, kräftesteiigernd erlebt werden können, während sich ihnen sein Wertgehalt in der eigenen Auseinandersetzung erschließt und seine Sachstruktur ihr Denken in Zucht nimmt. Solch eigenes Fragen, Suchen und Finden muß sie — soweit es der Gegenstand irgend zuläßt — vom naiven Gewahrwerden der Umgangsqualitäten des Gegenstandes in vereinzelten Erfahrungen über ein sachgemäßes Auffassen und Verarbeiten seiner Eigenschaften schließlich bis hin zur gedanklichen Zusammenfassung eines ganzen Sachzusammenhangs mit Hilfe immer selbständiger gehandhabter Techniken und Arbeitsweisen führen. Aber eine solche im Vergleich mit dem bisherigen Volksschulabschluß weitergeführte, bis zum Rationalen und zur Erfassung geistiger Zusammenhänge vorstoßende allgemeine Grundbildung ist auf der Volksschule nur erreichbar und kann nur tragfähig und ein echter Gewinn werden, wenn die Kinder ihre Einsichten und ihre probierenden, messenden, ordnenden und ergründenden Verfahren auf der Grundlage einer breiten und konkreten Umgangserfahrung gewinnen. Das verallgemeinernde Denken soll also das Kind keineswegs aus dem festen, verbundenen, unmittelbaren Darinstehen in seiner Lebenswirklichkeit herauslösen. Es soll ihm nur seine allseitige Verbundenheit mit Natur, technischer Umwelt, Menschengruppen und Schicksal zu einer bewußten und sinnvoll durchdrungenen machen. Es handelt sich also nie um abstrakte Sachordnungen, nicht um Begriffsgebäude, sondern immer nur um Elementarerfahrungen und fundamentale Einsichten. Die geistige Grundbildung bleibt dabei durch ihren Ausgang von anschaulichen, voll durchlebten Situationen und naheliegenden Beispielen im Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit der Kinder, mit ihren Erfahrungen und ihrem Denken. Sie will ihnen aber diese Lebenswirklichkeit,

deren verschiedene „Dimensionen“ in den Fächern nur repräsentiert werden (so Klafki im Programmheft S. 20), durchsichtig zu machen, geistig durchzuklären helfen und dann durch die Ausweitung ins Rationale in den sich an sie anknüpfenden Beziehungen und größeren Zusammenhängen sichtbar machen. Das zu leisten, ist das schwierigste Problem der geistigen Grundbildung.

d) Es hängt aber zusammen mit dem Problem des Bildungsplans. Ich kann hier den Fachdidaktikern nicht vorgreifen wollen. Ich beschränke mich daher auf allgemeine Erwägungen zum pädagogischen Sinn des fächergeteilten Unterrichts. Mir scheinen Lebensbedeutsamkeit und Lebensorientierung durchgängige Kriterien für die Bildungsarbeit der Hauptschule. Doch diese Prinzipien dürfen nicht nur als „Brauchbarkeit“, „Nützlichkeit“, bloße „Anwendbarkeit“ des Gelernten im technisch ökonomischen Sinn mißverstanden werden. Sie meinen die Notwendigkeit, unseren Kindern die Mittel (Einsichten, Kenntnisse, Fertigkeiten, Methoden) bereitzustellen und zu geben, die zum Aufbau einer personalen geistigen Existenz, zur sinnvollen Teilnahme an den Zivilisationsgütern, zur echten Teilhabe an der kulturell-geistigen und politischen Welt sowie zur praktischen Lebensbewältigung heute unerlässlich sind. Das bedeutet gewiß, die „Gegenwartswirklichkeit“ des Kindes, und zwar zusammen mit seinem Herkunfts- und mit seinem Zukunftshorizont, „als Ausgangspunkt für die didaktische Aufschlüsselung der jeweiligen fachspezifischen Wirklichkeitsbereiche“ zu nehmen (vgl. Programmschrift S. 21 f), aber erschöpft sich nicht darin. Die Bildungsfunktion der Fächer muß darüber hinaus in ihrer aufschließenden Kraft für das Selbst- und Weltverständnis gesehen werden. Nur wenn die je spezifische Art des Erfassens und Zueignemachens eines Wirklichkeitsbereichs eine „Initiation“ (so W. Flitner über die Bedeutung der Schulfächer), eine echte „Einführung“ in seinen Sinnzusammenhang bewirkt (in das Geschichtliche, das Dichterische, das Lebendige, das Berechenbare), kann im Eintauchen in diesen Bereich (an sorgsam ausgewählten Inhalten) in einem vertiefenden Verweilen und ergänzt durch orientierendes Belehren auch ein Verhältnis zu ihm gestiftet werden, das zum Weiterfragen, zum Klarheitsbedürfnis aufschließt. Es ist daher z. B. gar nicht mehr zu verantworten, daß auch auf der Volksschuloberstufe, also für das 8., 9. bzw. 10. Schuljahr noch an der „unsachlichen“ und „vorgestrigen“, dazu „inkonsequenten und verstaubten“ besonderen Volksschulterminologie von „Naturkunde“ und „Naturlehre“ festgehalten wird<sup>19) 20)</sup>.

e) Ein zweites Kriterium für den bildenden Wert des fächergeteilten Unterrichts ist aber die gesamt menschliche Beanspruchung der Kinder, und hier erheben sich Fragen der tatsächlichen Unterrichtswirklichkeit. Es scheint mir ein Hauptproblem, den sachlichen Ertrag des Unterrichts in das rechte Verhältnis zur aufgewandten Zeit zu bringen, die Schwerpunkte klar zu setzen (das Auffassen des Neuen genau zu durchdenken und vorzubereiten) und an Stelle eines Abhaspeln von Stoffpensen Gelegenheit zum Verweilen, zum gesammelten Auffassen zu geben. In dieser Konzentration auf die Sache sehe ich den wesentlichen erzieherischen Wert des Fachunterrichts. Zuerst muß ja die Frage erfaßt sein, die erst dann zur Frage der Kinder werden, ihr Denken in Bewegung setzen kann und nun im Gespräch,

durch eigenes Nachlesen, in Einzel- oder Gruppenarbeit zur Entdeckerfreude zu führen vermag. Es kommt ferner darauf an, daß in der „Geistesbetätigung“ der Kinder (W. Flitner) erkennendes, ergründendes Fragen und nacherlebendes Verstehen einander ergänzen und wechselseitig stützen. Zu dieser „anthropologischen Vollständigkeit“<sup>21)</sup> gehört aber auch das Gestalten und Werkschaffen dazu, weil auch erst Aufnehmen, Darstellen und Darleben miteinander das Ganze eines Bildungsvorgangs ausmachen. In dieser Betonung der ganzmenschlichen Beanspruchung liegt das berechtigte Bedenken der Vertreter des Gesamtunterrichts gegen eine Intellektualisierung und Lebensentfremdung des Fächerunterrichts. Ist sie eine notwendige Folge? Sie ist es gewiß nicht, wenn der Fachunterricht statt Stoffvermittlung die Anbahnung eines geistigen „Umgangs“ mit den Gehalten der sachlichen und mitmenschlichen Wirklichkeit anstrebt. Mit geistigem Umgang meint Th. Litt, der diese Kategorie in „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ einführt,<sup>22)</sup> „jene Weise der Verbundenheit, die der Mensch am eindrucksvollsten in der Begegnung mit seinesgleichen erlebt“. Dabei wird jedes Gegenüber (Mensch oder Natur) zum Partner, „von dem man nur etwas erfahren kann, wenn man sich mit ihm einläßt“. „Der Umgang stiftet zwischen dem Menschen und seinem Gegenüber eine Beziehung“, ein „Wechselverhältnis“, ein „Lebensverhältnis“. Das Gegenüber wird im Umgang zu einem Lebenspartner, der ihn beansprucht und seine Antwort herausfordert. Dieses Verhältnis aber sollen die Kinder mit den in den Fächern geistig ausgelegten Bereichen ihrer Gegenwartswirklichkeit eingehen können. Ein solches Verhältnis möglich zu machen, zu stiften versuchen ist für die Volksbildung wichtiger als alle stoffliche Vollständigkeit und alle bloß intellektuelle Information.

## 2) *Der fächerübergreifende Unterricht*

Wenn auch der fachlich bestimmte Unterricht eigentlich und im Besonderen die allgemeine geistige Grundbildung zu leisten hat und, soweit er unter ganzmenschlicher Beanspruchung durchgeführt wird, auch zu leisten vermag, so müssen wir es uns doch deutlich bewußt machen, daß mit ihm ein Weg beschritten wird, der zwar von der Lebenswirklichkeit ausgeht, dann aber schrittweise darüber hinaus in die Welt, in die geistige Welt hineinführt. Das für das Kind Nächste, Lebensnahe, Konkrete wird hier zum „Einstieg“ (Wagenschein) in eine neue Erkenntnisebene. Das Kind wird über seine konkrete Umwelt hinausgehoben, um im Besonderen das Allgemeine zu erfassen, um geistige Ordnungszusammenhänge und geistige Lebensbereiche zu entdecken. Damit wird ihm eine neue Stufe, eine neue Plattform des Sehens und Erfahrens, des Erkennens und Sinnverstehens erschlossen. An solchen geistigen Erfahrungen, die Grundlage für höhere Selbstbeanspruchung und kulturelle Lebenserfüllung sein können, und die früher nur einer Elite vorbehalten waren, soll nun auch die ganze Volksjugend teilhaben können; aber sie wird darin später ja nicht ihren eigentlichen Wirkraum haben. Darum muß die didaktische Struktur der Volksschule in sich vielseitiger, mannigfaltiger, differenzierter sein, als es etwa für das Gymnasium nötig ist. Deshalb genügt es uns auch nicht, daß der fachliche Unterricht didaktisch-methodisch den

Zusammenhang mit dem Leben wahr und auf jeder Stufe wieder neu herstellt. Er bedarf grundsätzlich der Ergänzung durch einen Bildungsweg, der in einer gewissen Gegenläufigkeit zu dem Fachunterricht nun wieder eigens und bewußt die Umweltverbundenheit des Kindes schützt, pflegt und deutlich macht. Denn die unmittelbare Umweltverbundenheit ist der dem Kind gegebene und gewisse Lebenszusammenhang, in dem es sich aufhält, der ihm Erlebnisraum ist, in dem es auch heimisch sein und bleiben soll. Diese Lebenswelt soll *seine* Welt werden. Es geht also eigentlich um die „Behandlungsfähigkeit (unserer heute!) nächsten Verhältnisse“. Diese „nächsten Verhältnisse“ leisten aber heute einerseits, außer in der familialen, der kirchlich-religiösen und der Naturumwelt, gewöhnlich nicht mehr unmittelbar eine Hinordnung auf Gehalte und Normen des persönlichen und gemeinschaftlichen Lebens durch Mitleben, Mittun und Indienstnehmen, sondern verlangen eine auf Werturteilen und sittlichen Entscheidungen beruhende Einordnung oder Distanz. Das gilt besonders für das Verhalten gegenüber den Massenmedien, für Freizeit- und Konsumverhalten, für die Auswirkung der Technik auf Lebensführung und Lebensgestaltung. Andererseits müssen wir dem Kinde, wo immer es nur in echter Weise möglich ist, dazu helfen, eine innere Verbundenheit mit seiner Lebenswelt, eine Lebenssicherheit und ein „Behaustsein“ in ihr zu erleben<sup>23)</sup> und die aus ihr anmutenden, andringenden, ansprechenden Aufgaben zu erfassen, zu übernehmen und zu meistern. Dem heute von Entfremdung, Entwurzelung, Enthaussung bedrohten Menschen muß die Volksschule zur Möglichkeit des Heimischwerdens in einer zu eigen gewordenen Lebenswelt Hilfen bieten, zu einem „geistigen Wurzelgefühl“, wie es Ed. Spranger nennt<sup>24)</sup>. In welchen Formen kann das geschehen? Hier, und gerade in einer notwendigen Kontrapunktik, in einer wechselseitigen Erhellung von „Welt“ und „Umwelt“, Erkenntnis und Leben, also in unsentimentaler Nüchternheit, müssen die Intentionen des Gesamtunterrichts ihren neuen Sinn und ihren pädagogischen Ort in der modernen Volksschule erhalten: a) in fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten, die einem vertieften Vertrautwerden mit der Umwelt durch ein Erkunden ihrer Vielfalt und ein Ergründen ihrer Begründungszusammenhänge dienen, b) in freien Gesprächen, die die aus Lebensberührungen und Erfahrungen kommenden Fragen zu klären oder zu deuten versuchen, zugleich aber auch die Anteilnahme an der „Behandlungsfähigkeit der nächsten Verhältnisse“ und das Mitleben in Lebenskreis und Gemeinde vertiefen, c) im Werkschaffen und im Gestalten und Erfüllen von Vorhaben, in denen die Schule Bewährungssituationen bereithalten muß, die zur Erprobung und Indienststellung des Könnens Gelegenheit geben. Die Lebensnähe fächerübergreifender Bildungssituationen liegt nicht im künstlichen Aufbau eines Themenkreises (in konzentrischen Kreisen um den Menschen herum), sondern in der Konkretheit der Lebensproblematik, dem Darin stehen in der Wirklichkeit, der tätigen Auseinandersetzung.

a) Das Erkunden der Umwelt bildet den Kern des Sach- und Heimatkundeunterrichts der vier Grundschuljahre, es tritt im 5.—8. Schuljahr mit besonders geplanten überfachlichen Einheiten ergänzend neben den Fachunterricht und gewinnt in den Abschlußjahren noch einmal besondere Bedeutung, wenn es an örtlichen Beispielen

einer ersten Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt (etwa im Sinne von Otto Wagner<sup>25</sup>), den sozialen und Verwaltungseinrichtungen (etwa im Sinne der amerikanischen social studies), aber etwa auch dem Durchschauen von Zusammenhängen und Mitteln der Konsumsteuerung und der Massenbeeinflussung dient. Das Erkunden ist eine besondere und ursprüngliche Weise der Weltauseinandersetzung, von der kindlichen Exploration über das aufgeschlossene Sehen- und Hörenkönnen auf das, was um mich vorgeht, bis zum sinnbezogenen Vertrautwerden mit der mich betreffenden, mir als Aufgabe gestellten Lebenssituation.

b) Wie der nur fachliche Aspekt den Blick auf die Lebensbezüge einengt, so führt die Fülle der täglichen außerschulischen Lebensberührungen, Erlebnisse, unbewältigten Eindrücke und Außenweltreize leicht dazu, das im Unterricht Aufgebaute zuzudecken und wirkungslos zu machen, wenn die Schule nicht auch regelmäßige Gelegenheit gibt, Erlebnisse, Beobachtungen, Probleme frei vorzubringen und gemeinsam zu besprechen. Auch dabei kommt gemeinsame Umwelt in den Blick, wird bisher oberflächlich Erfasstes geklärt, kritisch durchleuchtet, und entsteht darüber hinaus, was sonst nur das Leben geben kann, eine Situation des geistigen Verkehrs, des gesellschaftlichen Gesprächs, mit allen in ihr liegenden Möglichkeiten der Selbsterziehung zur guten Sitte, zum Gewahrwerden der Pluralität der Daseinsformen, zur Toleranz, und gerade in der Situation des Jugendllichen mit seinen Fragen und Nöten das Vertrauendürfen darauf, daß echte Fragen auch ernst genommen und verstanden werden. Fächerübergreifende Unterrichtseinheiten, Praktika (das Betriebs- und Sozialpraktikum als Teil der Umwelterschließung) und freie Gespräche führen dazu, daß der Jugendliche erkennend und handelnd seiner selbst und der ihn erwartenden Umwelt inne und gewiß wird, daß er, auf seine späteren Lebensbereiche, Berufswelt und Freizeitraum, vorbereitet, seine reale Welt als geistige und sittliche Aufgabe erfahren lernt.

c) Bei allen überfachlichen Arbeitseinheiten kommt es nicht nur auf das Entdecken und Durchschauen von Lebenszusammenhängen, sondern ebenso sehr auf die Entwicklung angemessener Verhaltensweisen an, besonders auf ein auf innere Entscheidungen und Geschmacksurteile sich gründendes sinnvolles Kulturverhalten, auf ein humanes und situationsgerechtes Sozialverhalten, auf ein von innen her diszipliniertes und sachgemäßes Arbeitsverhalten. Bei den Vorhaben können die Kinder – vom angestrebten Werk her – selbständig Arbeitsweg und Arbeitsaufteilung planen, praktische Lösungsmöglichkeiten lebensbedeutsamer Probleme oder Aufgaben finden lernen und an der Erfüllung ernsthafter, anderen zugute kommender Arbeits- und Werkaufgaben den Einsatz ihres Könnens im Dienste echter Verantwortung für Bedürfnisse und Zwecke der Gemeinschaft erleben. So wird das Vorhaben in der Schule zur wertvollen Erprobung und Bewährung des Könnens wie zu einer Bereicherung lebenspraktischer Erfahrung. Die Fruchtbarkeit aller überfachlichen Arbeit aber hängt von der Tiefe und Tragfähigkeit der gestifteten, erlebten und erarbeiteten Verbundenheit mit unserer Umwelt ab, die Kinder als ihre „nähesten Verhältnisse“, in die sie fest verwoben sind, zu begreifen und zu meistern fähig werden.



### 3) *Das von den Inhalten und Gehalten her geformte Schulleben*

In der Gestaltung des fachlichen und überfachlichen Unterrichts erscheint das Bildende der Schule vorwiegend als ein Geschehen, das sich zwischen Kind und Sache abspielt, als Weckung, Entwicklung und Formung geistiger Kräfte und Auffassungsweisen an den Gehalten der kulturell-geistigen, der sozial-politischen und der naturwissenschaftlich-technischen Welt. Das Kind wird in eine Auseinandersetzung mit den seiner konkreten Lebenswirklichkeit zugrunde liegenden Bedingungsbeziehungen hineingestellt. Aber nun kommt es entscheidend darauf an, daß das Erkannte auch gelebt wird, daß die an der Auseinandersetzung mit den geistigen Gehalten gewonnenen Lebenseinsichten sich auch in Haltungen und in der ganzen Verhaltensordnung des Kindes, in seinem persönlichen und gemeinschaftlichen Dasein auswirken und in diesem als formende, gestaltende, geübte und bindende Verhaltensmuster, als „Sitte“ in Erscheinung treten. In der Schule muß Leben gelebt und Leben gelehrt werden. Das Erfahrene und Erkannte muß zu innerlich notwendiger Lebensform werden.

*Die Verwirklichung geistiger, musischer und gesellschaftlich-politischer Lebensformen in der Schule* erfüllt eine doppelte Aufgabe. Sie dient einerseits der Verankerung des Erfahrenen und Erlebten in persönlichem Vollzug, in Übung und Gewöhnung, der Einschmelzung des Aufgenommenen, Angeregten, Mitgemachten in individuelle Lebensart, seiner Umsetzung in ein gefühltes Bedürfnis. Sie dient andererseits als der Erfahrungsgrund selbst, von dem aus neue Antriebe, Motivationen, Interessen und Existenzziele gewonnen werden können. Indem die Geformtheit des Lebens, der als selbstverständlich vorausgesetzte Verhaltensstil der Umgangsformen, die bereits in der Auswahl der Beschäftigungsformen des Kindes, des Liedguts, des Bildschmucks usw. ausgedrückten Wertungen und Stellungnahmen dem Kind als Vorgegebenheiten unnachdrücklich zum Erlebnis kommen, wird im Leben der Schule bereits vorweggenommen, was künftiger Existenzweise einen Maßstab gibt.

Die Kinder der Hauptschule finden in ihrer häuslichen Umwelt in der Regel noch keine ihr Arbeits-, Sozial- und Kulturverhalten geistig bestimmenden Lebensformen vor, und sie sind auch nicht mehr durch Sitte und Brauch in geistig-sittlichen Umgangsformen gehalten. Sie bedürfen daher der Schule als einer geformten Lebenswelt, in der solche Lebensgehalte und -normen in ihrer Lebensmöglichkeit erfahren und über Gewohnheiten zum Bedürfnis werden können. Hierfür ist aber das Einbeziehen der Eltern unerläßliche Pflicht des Lehrers. Ein durch geistige Gehalte geformtes Leben tritt den Kindern besonders in dem Raum des Glaubenslebens und in dem Bereich des musischen Quadriviums entgegen. Die Aufgeschlossenheit dafür, daß diese Inhalte, indem sie Tages-, Wochen- und Jahresverlauf rhythmisch gliedern, persönliches wie gemeinschaftliches Leben tragen, wird erst in Pflege und Übung ihre lebenserfüllende und lebensbestimmende Kraft wirksam werden lassen.

Den schulischen Lebensformen kommt aber auch eine besondere Bedeutung zu durch die Pflege einer freien, geistoffenen Geselligkeit (z. B. Bücherstunde, Aussprache) und einer wertvollen geselligen Unterhaltung. Indem die Formen eines lockeren und doch gesitteten Umgangs miteinander und im Verhältnis zu Lehrer und anderen Erwachsenen und das Einschwingen in einen geselligen, spielenden, sich unterhaltenden Kreis in gemeinsamen Veranstaltungen und in der Teilnahme am kulturellen Leben der Gemeinde gepflegt werden, indem Fest und Feiern als Ausdruck jugendgemäßen Schaffens und eines erhöhten Lebensgefühls gestaltet werden, wird auch der dringenden neuen Anforderung an die Schule genuggetan, den jungen Menschen zur sinnvollen Erfüllung ihrer erweiterten Freizeit zu helfen. Dazu ist es nötig, daß schon im Raum der Schule etwas von dem Wesen echter, in freier Selbsttätigkeit gestalteter Muße erlebt werden kann. Dieser freie Bezirk des Schullebens wird der Zucht des Rationalen, dessen die Schule heute nicht entraten kann, das rechte Gegengewicht halten, damit sie auch in dieser Polarität ein Abbild des wirklichen Lebens wird. Er wird aber auch Gelegenheit zu individueller Besinnung, zur selbstverfügbaren Zeit, zum stillen Umgang mit dem Buch gewähren müssen und sich nicht im gemeinschaftlichen Tun, in Veranstaltungen und kollektiver Betätigung erschöpfen dürfen.

Die erzieherische Atmosphäre des Schullebens wird auch die Unterrichtsweise selbst, das Verhältnis von Lehrer und Schülern, den Verkehrston in der Gruppenarbeit und im Gespräch beleben und lockern, ohne daß der Stellung und Autorität des Lehrers und Erwachsenen in der Erziehungsgemeinschaft Abbruch geschieht.

Inhalte und Formen des Lebensvollzugs werden bis zum 6. Schuljahr noch weitgehend vom Lehrer vorgegeben werden müssen. Mittun, Mitvollzug, Übung, Gewöhnung — also gelebtes Leben im Sinne einer exemplarischen Praktik — trägt, erfüllt und bereichert das persönliche und gemeinschaftliche Leben der Kinder. Im 7. und 8. Schuljahr können die Kinder das Schulleben schon mitgestalten und mitverantworten, aus dem naiven Mittun wird allmählich ein bewußterer Vollzug. Die in den Abschlußjahren einsetzende — im Ansatz mögliche — erkenntnistmäßige Verarbeitung zusammen mit selbstverantwortlichem Mitentscheiden und Mitbestimmen kann die Jugendlichen die Bedeutung und Notwendigkeit solcher Lebensformen erfahren lassen. Sie müssen im 9. und 10. Schuljahr ganz bewußt auch mit den Kulturformen des Erwachsenenlebens in Zusammenhang gesehen werden und sich allmählich bis in die Bereiche der außerschulischen Institutionen (Theater, Ausstellungen, Volkshochschule usw.) ausweiten. Denn, was in den Lebensformen der Schule angestrebt wird, kann nur durchgetragen werden, wenn das in der Hauptschule Angelegte nach der Schulzeit fortgeführt wird und in den Lebensformen des Betriebs, der Jugendorganisationen, der Freizeitbeschäftigungen sich als persönlicher Lebensstil und als Verpflichtung zu einer geistigen Selbstbehauptung in der versachlichten und technisierten Gegenwartswelt durchsetzt.

Als besondere Einrichtung eines gehaltvollen Schullebens halte ich für unentbehrlich:

1. Das Herausheben des Tagesbeginns oder wenigstens des Beginnes und Abschlusses der Woche und des Ferienbeginns in je angemessener musischer oder geselliger Gestaltung. Und, wo die Voraussetzungen dafür gegeben sind, die gemeinsame Andacht.
2. Die Bücherstunde, die durch ihre Ausgestaltung zum Umgang mit dem Buch erzieht und ein Verhältnis zum Buch, zum Lesen auch im Sinne einer geistigen Auseinandersetzung aufbaut.

Soweit ich es übersehe, haben wir gerade in der Erziehung zum Buch eine tragfähige Brücke hinein ins Elternhaus. Die Eltern lesen die Bücher, die in die Bücherstunde oder in den Unterricht einbezogen werden, gerne mit, so daß das, was dort an Erziehung zum Umgang mit dem Buch geschieht, bis in die Familie hineinreichen kann. Es muß allerdings vorher in einem Elternabend aufgewiesen sein, welche Bedeutung Bücherstunden, Sachbücher, Dichterstunden für die Kinder haben. Die Eltern müssen mitgewonnen werden für den Aufbau eines Verhältnisses zum Buch.

Lesen gilt nur dort als ernsthafte Tätigkeit, wo ein Verhältnis zur Kultur, zur geistigen Welt gegeben ist. Andererseits läßt sich für unsere Kinder das Verhältnis zum Buch besonders leicht und fruchtbar aufbauen, wenn wir im 1. Schuljahr damit beginnen und das Buch ganz bewußt in die Schule hineinnehmen und in jeder Bildungsstufe neue Ebenen des Umgangs erschließen. Gemeint ist also, daß die Schule — auch und gerade die Volksschule — die Kinder an den angemessenen Umgang mit dem Buch, mit den ganz verschiedenen Buchtypen gewöhnen sollte. Diese verschiedenen Buchtypen haben ihre je spezifische Funktion. Die Kinder werden mit ihnen nur vertraut, wenn die Schule nicht nur diese verschiedenartigen Bücher bereit hält, sondern auch die Situationen nutzt, in denen solche Bücher als hilfreich oder beglückend erfahren werden können.

3. Unentbehrlich sind auch Zeit und Raum für freie Arbeit bzw. ein Angebot von freien Arbeitsgemeinschaften für das 5.—9. Schuljahr, so daß Interessengruppierungen und Werkgemeinschaften entstehen können. Die Gegenstände, Aufgaben und Kurse sollten besonders im Hinblick auf sinnerfüllte Muße, Freizeitgestaltung und Hobbybildung angeboten werden.

#### 4) Voraussetzungen und Folgerungen

Die Verwirklichung dieser didaktischen Struktur — und, wie ich meine, auch die davon abhängige Ausgestaltung der Volksschule zur Hauptschule — ist nur möglich, wenn aus den pädagogischen Einsichten auch die daraus folgenden unterrichtspraktischen und schulorganisatorischen Konsequenzen gezogen werden:

1. Wenn es in der Volksschule um die gesamt menschliche Bildung und Erziehung der Kinder geht, muß jeder Teilaspekt und jede Teilaufgabe von der Gesamtaufgabe her mit durchdacht und in diese integriert werden. Das heißt, daß auch jedes Fach seinen pädagogischen Ort in der didaktischen Struktur nur im Mitbedenken der anderen fachlichen Aufgaben wie der überfachlichen und des Schullebens verantwortlich bestimmen kann. Das verlangt auch den Verzicht auf das Argumentieren in Haupt- und Nebenfächern; denn die Volksschule ist nicht von einer künftigen Spezialausbildung her organisiert, sondern hat in ihren allgemeinen und besonderen Aufgaben grundlegende Bildung zu leisten, wenn auch ein unterschiedlicher Zeitbedarf für die verschiedenen Aufgabengebiete mit vollem Recht besteht. Unsere Aussagen über die Aufgabe der Volksschule bleiben

reine Deklamation, wenn in jeder Krisensituation – und die Volksschule ist in einer permanenten Krise – davon nur ein Beibringen der Kulturtechniken übrig bleibt, so daß es uns fast selbstverständlich erscheint, daß wegen des Lehrermangels z. B. im 1. Schuljahr täglich nur gelesen, geschrieben und gerechnet wird, daß im vierten Schuljahr für die Aufnahmeprüfung gepaukt wird usw. Nicht einmal Deutsch und Rechnen profitieren wirklich von dieser Vorrangstellung, weil sie allein geistige Aufgeschlossenheit und Lebendigkeit gar nicht entfalten können. Es muß sichergestellt werden, daß die Volksschule aus diesen verhängnisvollen Verkürzungen ihres Auftrags herauskommt und alle Aufgaben im Blick behält und notfalls anteilmäßig kürzt. Dazu gehört auch eine sinnvolle und pädagogisch fruchtbare Verfügung über die Wochenstundenzahl. Sie wird nur gelingen, wenn die 45- oder 50-Minutenstunde als Zeiteinheit für alle schulischen Aufgaben endgültig aufgegeben wird. Es geht bei dem sogenannten Stundenplan nicht nur um die zeitliche Einordnung überfachlicher Einheiten und der besonderen Einrichtungen des Schullebens, sondern zugleich auch um den je spezifischen Zeitbedarf für fachliche Lehrgänge im engeren Sinn, für Bildungseinheiten fachlicher oder überfachlicher Art und für musische und künstlerische Betätigungen, für Schaffen und Gestalten.

Die Überwindung der erstarrten Formen der Unterrichtsorganisation scheint mir zu liegen in der Richtung eines *epochalen* Wechsels der Bildungseinheiten mit verschiedenem fachlichen oder überfachlichen Schwerpunkt, in einem von der je aufgabenspezifischen Beanspruchung her rhythmisch gegliederten Schulvormittag und einem in Semestern oder Trimestern geplanten Angebot von Arbeitsgemeinschaften. Solche Versuche bestehen z. B. in der Hermann-Schulz-Schule und in der Fritz-Karsen-Schule in Berlin, aber auch in der Martin-Schule in Bielefeld.

2. Die Erfüllung dieses Bildungsauftrags ist aber auch an die „Vorwegnahme des Erziehungsideals in der erziehenden Gemeinschaft“ (Pestalozzi) gebunden, an einen Unterrichts- und Lebensstil der Klasse, der sehr wesentlich getragen und das heißt auch vorgegeben und geformt wird durch den *Klassenlehrer*. In seine Hand gehören – mit eigens dafür vorgesehener Zeit – auch die meisten der den fachlichen Unterricht ergänzenden Bildungsformen. Dieses Amt des Klassenlehrers mit seinen ganz besonderen Aufgaben muß mit den je stufen-spezifischen Schwerpunkten wieder viel ernster genommen werden. Die Lehrerbildung wird sich dieser Frage stellen und sie neu durchdenken müssen, wenn es gelingen soll, daß die Volksschule „den Geist ausströmt, den das ganze Erziehungswerk aufwecken möchte“<sup>26)</sup>.

Ich erkenne nicht die Schwierigkeiten, die darin liegen, die Zeit für die verschiedenen Aufgaben zu finden, da auch die Aufgaben des fachlichen Unterrichts angewachsen sind. Aber dem einzelnen Lehrer darf diese Verantwortung nicht mehr allein aufgebürdet werden.

Die Verwirklichung der Bildungsaufgabe verlangt aber auch eine völlig neue Ausstattung der Schule und der Klasse mit Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln und ebenfalls mit technischen Medien. Hier sind sowohl ausgedehnte Forschungen wie

auch die Entwicklung neuer didaktischer Hilfen durch Forschungsteams unerlässlich. Ich kann aus Zeitmangel leider auf bisherige Ergebnisse nicht näher eingehen, aber der Zusammenhang wird uns allen in den Schulstuben täglich deutlich.

3. Diese didaktische Struktur führt in der Organisation der Bildungsarbeit sowohl zu verschiedenen Schwerpunkten in den Stufen der Volksschule als auch zu besonders wesentlichen Akzenten für eine innere Reform der Volksschule. Auch hier kann nur angedeutet werden, was für unseren Zusammenhang besonders wesentlich erscheint:

- a) Die Grundschule muß in vollem Sinne endlich wieder *Kinderschule* werden und endlich in der ganzen Breite und für alle Kinder den Grund legen für jede weiterführende Bildung. Sie muss den besonderen seelischen und geistigen Bedürfnissen dieser Kinder im Unterrichts- und Lebensstil gerecht werden. Besonders vernachlässigt werden wegen der verkürzten Stundenzahl und der beträchtlich überfüllten Klassen das Spiel, das Musische überhaupt und die tätige Auseinandersetzung mit Gegenständen als Heranführung an die geistige Bemächtigung der Umwelt. Die Gestaltung des 4. Schuljahres bedarf in Theorie und Praxis überhaupt einer Neubesinnung; denn die Vorschläge zur Grundschule sind bisher vorwiegend am 1.—3. Schuljahr orientiert.
- b) Das 5. und 6. Schuljahr sollte die besondere und unwiederbringliche Chance der Erstbegegnung mit den Sachfächern so nutzen, daß ein Sichöffnen der Kinder in der Richtung auf das Bedeutsame, das Wesentliche, das je Besondere dieser Gebiete möglich wird. Die Kinder müssen von vornherein in den rechten Umgang damit eingeführt werden, möglichst tief eintauchen und eindringen dürfen, damit das Beglückende der Sachhingabe, die Frucht genauen Beobachtens, das Erweiternde des Anteilgewinnens an geschichtlichen Ereignissen usw. erfahren werden kann, zu neuem Sinnverstehen und Erleben hilft.

Hier wäre zur Vermeidung der Zersplitterung ein epochales Nacheinander nötig, damit die Kinder in den Sog der Sache geraten und ihrerseits die Sache ergreifen können (Martin Wagenschein). Den Unterrichtsstil für dieses Alter hat Heinrich Roth sehr klar verdeutlicht. Besonders aber die Disziplinierung der breit ausgreifenden Betätigungslust der Kinder durch sachliche Aufgaben und die darin liegenden fruchtbaren Widerstände wird selten angetroffen, und so bleibt oft diese für künftige geistige Aufgeschlossenheit so besonders fruchtbare Phase in der Volksschule weitgehend ungenutzt, die gerade die Voraussetzungen schaffen sollte für selbstgeplantes, systematisches Lernen und selbständiges Arbeiten, aber auch für produktives Denken.

Das 7./8. Schuljahr kann aber die Wendung zum Geist, zum Allgemeinen nur leisten, wenn das 5./6. Schuljahr die Breite der Erfahrung und die Klarheit der Vorstellungen bereit stellte und die Freude am Denken, an sachlicher Auseinandersetzung und genauer Kenntnis erhalten blieb oder aufgebaut wurde. Die neuen Sacherfahrungen und neuen Dimensionen des Erschließens, die jetzt ermöglicht werden müssen, sollen der Erweiterung des Sinnhorizontes, den Bereichen des

„Verstehens“ dienen. Besonders für die Mädchen dieses Alters wird es hier wichtig, daß ihnen ein geistig-seelischer Raum erschlossen wird, der ihre Gefühle davor bewahrt, sich sinnlos zu verströmen, und sie in Gehaltenheit durch sinnvolle Aufgaben zu Klarheit und Besinnlichkeit reifen läßt.

Es wurde bereits in den anderen Abschnitten deutlich, daß es für die Abschlußjahrgänge die zentrale Aufgabe ist, die reale Welt als geistige Aufgabe erkennen und ausgestalten zu lernen.

Mit diesen wenigen Andeutungen sollte zugleich gesagt werden, daß eine neue Volksschule nur Wirklichkeit werden kann, wenn jede Stufe voll ausgestaltet wird und dadurch das ihre dazu beiträgt.

#### IV. Zur methodischen Struktur der Volksschule

Soweit das Methodische als „Dimension des Didaktischen“ zu verstehen ist, wurden die Hinweise zum Verfahren mit den inhaltlichen Aussagen zur Volksschule verbunden. Die hier gezeichnete Bildungsaufgabe ist nur mit Unterrichtsformen zu verwirklichen, die – ich wiederhole, was schon im Vorbereitungs-material zu meinem ersten Aufriß stand –

- a) zu sachgerechter Auseinandersetzung mit den grundlegenden Tatbeständen und Denkformen des modernen Lebens hinleiten,
- b) zu selbständiger Aneignung und Verarbeitung der Erfahrungen, zum eigenen Weiterlernen und zur Hineinnahme des Gelernten und Erkannten in den eigenen Daseinsvollzug Hilfe geben, und
- c) die Verbundenheit in gemeinschaftlichem Bemühen, Partnerschaft und gegenseitiges Helfen erfahren lassen und ein Wertgefühl für die Bedeutung des geistigen Verkehrs wecken helfen.

Nun reichen diese Aussagen für eine Bestimmung der methodischen Struktur der Volksschule zweifellos nicht aus; denn es gibt das Methodische auch als Dimension des Erzieherischen. Schule als „Weg des Kindes“ wirkt, führt, erzieht nicht nur durch die Inhalte und die ihnen gemäßen Verfahren und Formen des Umgangs, sondern in besonderer Weise auch und gerade durch das, was dem Leben in der Schule innere und äußere Ordnung gibt, und was wir als Unterrichts- und Lebensstil, Verhaltensstil und Einrichtungsstil bezeichnen wollen.<sup>27)</sup> Mit „Stil“ ist gemeint: die geformte, die innere Einheit eines Lebenszusammenhangs, die sich ausdrückt in Wahl und Anordnung der Mittel, in Annehmen und Verwerfen bestimmter Verhaltensweisen, in der Regelung von Konflikten, in der Motivierung des Handelns und Verhaltens, in der Wahl der Partner und Ziele, in der Übernahme und Abwehr von Herausforderungen. Dieser erzieherische Aspekt kann in diesem Zusammenhang nicht mehr entfaltet werden. Wir wollen den methodischen Fragenkreis aber noch von einem Gesichtspunkt her durchdenken, der für die gegenwärtige Bildungsaufgabe und die Weiterentwicklung der Schule von besonderer Wichtigkeit ist.

Schule als Stätte, in der dem Kind zunächst die Aufgabe entgegentritt und in der es seine Aufgabe entdecken soll, muß zur Selbstbeanspruchung führen, zur Leistungsbereitschaft erziehen. Es ist der Aspekt der Schule als „Weg des Kindes“, den diese Konzeption vom Bildungsauftrag der Volksschule zu verdeutlichen versuchte, der aber im Hinblick auf die neuen Anforderungen, die er an die Volksschule stellt, im besonderen Maße der Verkennung und der Mißdeutung nach der einen oder anderen Seite hin ausgesetzt ist. Ich möchte ihn daher zum Schluß noch einmal unter dem methodischen Gesichtspunkt aufnehmen. Mehr als alle anderen Schulformen, die eine engere Auslesebasis und objektiver normierte Schulziele als die Volksschule haben, steht die Volksschule nach ihrer pädagogisch-methodischen Struktur in der unausgeglichene, oft zerreißen, weitgehend in die Verantwortung des einzelnen Lehrers gestellten Spannung zwischen Entfaltungsprinzip und Leistungsprinzip. Sie erscheint zugleich als Schutzraum des Kindes und als Instrument der Gesellschaft. Sie bewahrt und verteidigt mit Recht die Erkenntnisse der pädagogischen Bewegung, und sie kann sich andererseits den erhöhten Leistungsansprüchen, die Staat, Wirtschaft und Gesellschaft an Schulbildung und Berufsausbildung stellen, nicht verschließen. Sie muss aus diesem Zwiespalt zu einem neuen Selbstverständnis kommen. Sie muss auch heute vorrangig Erziehungsschule sein und das Kind im Zentrum haben. Aber sie kann nicht mehr die Welt allein „vom Kinde aus“ sehen wollen, sondern sie muss auch das Kind von der Welt aus zu sehen lernen, die Entfaltbarkeit seiner Gaben durch kulturelle „Wachstumsreize“, die Möglichkeit der Weckung und Ermutigung geistiger Kräfte und Interessen durch tiefere Sinnerschließung, durch Verinnerlichung der Aufgaben und durch Situationen, in denen es seine Leistungsfähigkeit erproben kann. Sie muss andererseits wissen, daß die von der Schule Entlassenen ja heute auch kaum mehr traditional feste, gewohnheitsmäßig stabilisierte Lebensordnungen, Verhaltensmuster und Leistungsgefüge vorfinden, in die sie mit einem Minimum auf der Schule angelernter Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensgewohnheiten einfach „hineinwachsen“ könnten, sondern daß die Schule heute für die Möglichkeit selbständigerer Handlungsvollzüge, variabler Leistungsformen, freier Verfügbarkeit der Kräfte und persönlicher verantworteter Lebensgestaltung ausrüsten muss. Die Schule kann darum gerade nicht die Leistungsanforderungen anerkennen, die von außen an sie herangetragen werden, soweit sie die Schulleistung nach antiquierten Maßstäben bemessen, den messbaren „Ergebnissen“. Eine „Steigerung der Schulleistungen“ im Sinne der Sollerfüllung verbessert noch nicht ihre Qualität zur frei übernommenen, von der Aufgabe her bestimmten, selbständig durchgeführten und eigenverantwortlichen Leistung. Wenn wir die Aufgabe der Volksschule von dieser Seite her sehen, so kann sie also nicht einfach liegen in einer Schulung und einer Erzwingung der Leistung, sondern muss liegen in einer Ermöglichung der Leistung, kann nicht als Erziehung zur Leistung, sondern muss als *Erziehung zur Leistungsbereitschaft* verstanden werden.

Lassen Sie mich also das zum Bildungsauftrag der Volksschule Gesagte unter diesem Gesichtspunkt zusammenfassen. Für die Erziehung zur Leistungsbereitschaft und ihre Realisierung in der Schulwirklichkeit sind, wie ich glauben möchte,

fünf Aspekte von besonderer pädagogischer Bedeutung, die zugleich bestimmte Forderungen und Konsequenzen für den Erziehungsplan und den Unterrichtsstil der Volksschule in sich enthalten.

1. Leistungsbereitschaft heißt nach der Innenseite der Leistung fragen. Leistungsbereitschaft ist ein Ausdruck der Persönlichkeit. Die je individuelle Gestalt der Leistungsbereitschaft aber bedarf des Spielraumes zur Ausformung und bedarf des sachlichen und menschlichen Gegenübers, der Hilfen und des Freilassens, der Auseinandersetzung und Deutung, der Widerstände und der Ermutigung. Die größte Chance dafür bietet ein Unterrichtsstil, in dem der Lehrer das Kind als Person, die Klasse als Gruppe, sich selbst als Partner und Glied der Gruppe versteht.

2. Leistungsbereitschaft setzt ferner *Könnenserfahrung* voraus. Das heißt: Leistungsbereitschaft kann nur in den Grenzen der Leistungsfähigkeit des Kindes erweitert werden – also an Aufgaben und Anforderungen, die im Verstehens- und Könnensbereich des einzelnen Kindes liegen; meint aber auch das Bereitsein, sich anzustrengen und das schon erworbene Können auch wirklich einzusetzen.

Die *Könnensgrenze* ist das Maß für die Anforderung, die *Anstrengung* das Kriterium für die Beurteilung der Leistung. Die Verantwortung des *Lehrers* ist das Ermöglichen *erfolgreicher* Anstrengung als eine Voraussetzung für Leistungsbereitschaft. Das methodische Mittel ist die *Differenzierung der Anforderungen*.

3. Leistungsbereitschaft meint aber noch mehr: Es geht nicht *nur* um die Erfahrung des Könnens bei erfolgreicher Anstrengung, sondern auch darum, die Verantwortung für den eigenen Leistungsfortschritt immer mehr selbst zu übernehmen. Durch ein allmähliches Zurücktreten der Lehrerführung lernt das Kind, sich selbst etwas zuzumuten. Das Kind erlebt beim „Leisten“ – wenn der Lehrer zu solcher *Selbsterprobung* Gelegenheit und Spielraum gibt –, daß es mehr (qualitativ) leisten kann. Es lernt, an sich selbst Ansprüche zu stellen, evtl. auch „mehr“ zu leisten, als ihm „vorgeschrieben“ (vom Lehrer aufgegeben) ist. Die Fremdbeanspruchung wird allmählich zur *Selbstbeanspruchung*. Dabei können zunächst noch sachfremde Motive wie Ehrgeiz und Wettstreit den Leistungswillen bestimmen. Es kommt dann darauf an, daß der Leistungswille zur Selbstbeanspruchung im Sinne eines Wetteifers mit sich selbst geführt wird und die Motivation der Anstrengung aus dem auf Aufgaben- und Pflichterfüllung gerichteten Leistungsstreben kommt, aber auch aus der *Lust* des Aufsichselbstgestelltheits, wie sie gerade in der erfolgreichen Anstrengung wächst. Leistungsbereitschaft meint insofern Selbstbeanspruchung.

4. Damit der Leistungswille zur Selbstbeanspruchung geläutert und die Motivation der Leistung verinnerlicht, in das Selbstwertstreben des Kindes hineingenommen werden kann, muss das Kind nun den Anspruch, der von den Sachen selbst ausgeht, erfahren. Die in den Sachen und Situationen liegenden bildenden Möglichkeiten werden nur Wirklichkeit im direkten Kontakt zwischen Selbst und Sache. Sie wirken nur bildend, wenn das Kind sich mit den *Sachen direkt* auseinandersetzt.



Der Unterricht muss aber so gestaltet sein, daß die Kinder mit den Sachen selbst umgehen, weil nur eigenes Fragen, Probieren, Untersuchen, zu eigenen Erkenntnissen führt, weil nur durch eigene Auseinandersetzung mit den Sachen selbst die der Sache angemessenen Verfahren und Denkmittel erworben werden, die Voraussetzung sind für alles selbständige Mühen um Sacherkenntnis und Sinnverstehen – also für Selbstbildung.

5. Leistungsbereitschaft meint schließlich auch ein Wertverhalten. Wenn die Motivation der Leistung verinnerlicht, in das Selbstwertstreben des Kindes, des Jugendlichen hineingenommen wird, wird die Leistung zur *eigenen* Leistung, zum Wesensausdruck, die Leistungsbereitschaft ein Wollen zum Wert, ein Wertverhalten.

Ist aber die Leistungsbereitschaft erst einmal zum Wertmotiv des Kindes geworden, dann wird auch die sachliche Qualität der Leistungsbereitschaft sich steigern, d. h. die Bewältigung der Leistung wird tiefere seelische und geistige Schichten in Aktion setzen, sie wird integrativer mit der Persönlichkeit des Kindes verwachsen und zu einer höheren Selbstbeanspruchung werden. Damit tritt aber auch ihr erzieherischer Wert immer stärker in Erscheinung. Die Leistungsbereitschaft ist zu einem Faktor der Selbststeigerung und der Selbsterziehung geworden.

Das setzt allerdings voraus, was H. Roth und Langeveld als Ermöglichen der Kulturpubertät bezeichnet haben. Diese Stufe der Leistungsbereitschaft wird als höhere, als geistige und sittliche *Selbstbeanspruchung* erst in einer Hauptschule oder Werkschule erreicht werden können, aber sie wird vorbereitet durch die Arbeit der vorausgegangenen Bildungsstufen.

Leistungsbereitschaft meint also dann eine ganz bestimmte Haltung gegenüber der realen Welt mit ihren Aufgaben, die in kind- und jugendgemäßer Form in Schulleben und Unterricht bereits täglich geübt, d. h. gelebt, verwirklicht wurde. Das bedeutet aber nicht täglich gekonnt. Das Versagen, das Nichtgelingen muss immer als tägliches Infragestellen mitgesehen werden. Es geht beim Üben der Bereitschaft eben nicht um das Einüben bestimmter Reaktionsweisen, sondern um das Eintauchen in eine bestimmte Lebensform, die mit dem Stil des Schullebens gegeben ist, – und um das schrittweise Übernehmen, in den eigenen Willen Nehmen dessen, was diese Lebensform ausmacht: Sinnerleben, gesteigertes Lebensgefühl und Selbstzucht, das Bedürfnis, ein eigenes Leben zu führen, d. h. fähig zu sein, es wertvoll zu gestalten, sich frei zu machen von suggestiver Fremdbeeinflussung (Reklame, Propaganda, Massenmedien), also Innenlenkung statt Außenlenkung, und sich offen zu halten für die geistige Welt und die Bereicherung, die die eigene Persönlichkeit durch sie erfahren kann.

Ich komme zum Schluß.

Der Pädagogischen Hochschule ist mit der akademischen Lehrerbildung eine entscheidende Verantwortung für die Volksschule, für die Volksbildung aufgegeben, und das heißt, daß mit der Frage nach dem Bildungsauftrag der Volksschule auch die Frage nach ihrer Verwirklichung gestellt und beantwortet werden muss.

Sobald wir uns aber mit dem Konkretisierungsfeld der didaktisch-methodischen Besinnung und Forschung auseinandersetzen, geraten wir in die Spannungszone zwischen dem aus wissenschaftlicher und kulturpolitischer Einsicht erwachsenen pädagogischen Auftrag und der gegenwärtigen Situation der Volksschule. Forschung und Lehre müssen die Volksschule zum Gegenstand haben, die den Bildungsbedürfnissen der Gesellschaft gerecht werden kann; die schulpraktische Ausbildung aber muss zugleich die Diskrepanz zwischen pädagogischer Einsicht und schulischer Wirklichkeit aufdecken und aushalten helfen.

Die neue Volksschule, die als Umgestaltung des vorgefundenen Zustandes planmäßig entwickelt und ausgebaut werden muss, kann nur Gegenstand der Forschung werden, wenn uns Gelegenheit gegeben ist, diese neue Volksschule wenigstens in Versuchen und Modellen zu verwirklichen. Solche Schulen sind auch unentbehrlich für die Lehre und die schulpraktische Ausbildung. Dazu bedürfen die für die Didaktik genannten Schwerpunkte der Forschung noch der Ergänzung in der Richtung der von mir behandelten schultheoretischen Strukturprobleme. Es ist aber auch nötig, schon jetzt die sich aus dem neuen Auftrag ergebenden Konsequenzen für die Lehrerbildung und -weiterbildung konkret zu durchdenken und in den Ansätzen zu verwirklichen.

### Anmerkungen

- 1 Anne Banaschewski: „Die Volksschule im technischen Zeitalter“ in: Deutsche Schule 1961, 6 S. 283.
- 2 Paul Heimann: „Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart“ in: Deutsche Schule 1957, 2 S. 557.
- 3 Schleiermacher: „Ausgewählte pädagogische Schriften“ (Paderborn 1959) S. 215.
- 4 Vgl. auch J. Muth: „Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt“ (Essen 1961).
- 5 M. J. Langeveld: „Die Schule als Weg des Kindes, Versuch einer Anthropologie der Schule“ (Braunschweig 1960) S. 164.
- 6 M. J. Langeveld: „Studien zur Anthropologie des Kindes“ (Tübingen 1956) S. 87.
- 7 Heinrich Roth: „Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration“ (Hannover 1961) S. 36 ff, 59 ff, 103 ff.
- 8 K. H. Wewetzer: „Förderung, Intensivierung und Richtung des Begabungs-Prozesses wäre sowohl die Rechtfertigung als auch die Aufgabe für eine verlängerte Schulzeit“; in: „Der Prozeß der »Begabung«, ein Beitrag zur Rechtfertigung und Aufgabe des 9. u. 10. Schuljahres“, (Deutsche Schule 1961, 2) S. 65.
- 9 Kittel, Hammelsbeck, Lichtenstein-Rother: „Gedanken über Lehrerbildung heute“ (Braunschweig 1960) S. 59 ff.
- 10 Eine aufschlußreiche und hilfreiche Konzeption für eine Restschule hat Karl Stieger in seinem Werk und Schulversuch: „Unterricht auf werktätiger Grundlage“ vorgelegt und erprobt. Sie wäre nur mit ganz beträchtlichen Einschränkungen und Verwandlungen für deutsche Verhältnisse zu übernehmen.
- 11 Hier sei nur auf einige einschlägige Veröffentlichungen verwiesen: Walter Schultze und Helmut Belser hgg. „Aufgelockerte Volksschule, Schulversuche in exemplarischen Arbeitsbildern“ I u. II (Worms 1958 und 1960); W. Gerstorfer und F. Seitz: „Der Mensch in der Mitte, Unterricht in der bildenden Schule“ (Bonn 1958); Franz Kade: „Schule im Werden“ (Bonn 1956); H. Otterstädt: „Schule von morgen. Aus der Praxis ganzheitlicher Schularbeit im Kern- und Kursverfahren“ (Bonn 1954); Wilhelm Krick: „Ganzheitlicher Bildungsplan der Landschule“; Krick-Wilkner: „Ganzheitlicher Bildungsplan der Stadtschule“ (Oberursel o. J.); Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, II B das Bildungsgut der Volksschule (Min. Amtsblatt, Wiesbaden 1957).
- 12 Werner G. Mayer: Oberstufe heute (I), „Theorie und Praxis der ganzheitlichen Bildung auf der Volksschuloberstufe“ (Essen 1960) S. 22.
- 13 So in Neue Deutsche Schule 1962, 16/17 S. 18 f.
- 14 K. F. Sturm: „Sinn, Möglichkeiten und Grenzen eines Gesamtunterrichts“ in: Deutsche Schule 1925, 10/11.

15 Vgl. Paul Heimann: „Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe“, *Deutsche Schule* 1957 S. 54.

16 Vgl. Gerstorfer/Seitz a. a. O., S. 52 ff.

17 Ansätze zu einer neuen Einordnung des Gesamtunterrichts finden sich vielfach in der gegenwärtigen Literatur. Vgl. u. a. Franz Vilsmeier: „Der Gesamtunterricht“ (Weinheim 1960); Karl Odenbach: „Studien zur Didaktik der Gegenwart“ (Braunschweig 1961); Hans Sprenger: „Über Gesamtunterricht“ in: Westermanns Pädagogische Beiträge 1950, S. 481 ff.; Wolfgang Kramp: „Begriff und Problem des Gesamtunterrichts“ in: Westermanns Pädagogische Beiträge 1961/8; Walter Horney: „Sachbezogenheit und Bedeutsamkeit als Ordnungsprinzipien des Unterrichts, ein Beitrag zur Frage der Fächerung in der Volksschule“ in: *Deutsche Schule* 1961, 2.

18 Zum kritischen Verständnis des Gedankens der volkstümlichen Bildung vgl. besonders H. W. Ziegler: „Die Aufgabe der Volksschule und die Frage der volkstümlichen Bildung“ (*Deutsche Schule* 1956 S. 59 ff.); „Volkstümliche Bildung als Problem“ (*Schulwarte* 1957 S. 193 ff, 257 ff); „Volkstümliche Bildung?“ (*Deutsche Schule* 1957 Heft 10 und 11); *Pädagogisches Lexikon* (1961) s. v. Volkstümliche Bildung; Gerhard Kudritzki: „Die Kategorie des Volkstümlichen, eine Erkenntnisgrenze gegenüber politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen“ (*Deutsche Schule* 1962, 3 S. 113 ff.); Wolfgang Klafki: „Zum Problem der volkstümlichen Bildung“ in: Westermanns Pädagogische Beiträge (1955 S. 60 ff.); Paul Schirbel: „Ist die volkstümliche Bildung eine Bildungsform?“ in: Westermanns Pädagogische Beiträge (1955 S. 570 ff) u. v. a.

19 Vgl. besonders W. Flitner: „Grundlegende Geistesbildung (Untersuchungen über die Eigenart der Schulfächer und ihre Symphonie)“ in: „Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung“ (Stuttgart 1954) S. 75 ff.

20 So M. Wagenschein in seinem Buch: „Die pädagogische Dimension der Physik“ (Braunschweig 1962) S. 142, wo er bemerkt: „Es ist nicht einzusehen, warum Tiere und Pflanzen nur Kunde, dagegen Steine, Regen und Gewitter schon gleich Lehre hervorbringen müssten“.

21 W. Flitner: „Die vier Quellen des Volksschulgedankens“ (Hamburg 1949) S. 130.

22 Vgl. Th. Litt: „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ (Bonn 1955) S. 19 ff, 88.

23 Auf die anthropologische Bedeutung des „Hauses“, des „Behaustseins“ hat O. F. Bollnow eindringlich aufmerksam gemacht, vgl. in: „Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus“ (Stuttgart 1955) S. 160–191 „der Sinn des Hauses“.

24 Ed. Spranger: „Der Bildungswert der Heimatkunde“ (Stuttgart 1949) S. 12; vgl. „Der Eigengeist der Volksschule“ (Heidelberg 1955) S. 27, 33.

25 Vgl. Otto Wagner: „Erkundung der heimatlichen Berufs- u. Arbeitswelt“ (*Deutsche Schule* 1958, 11).

26 W. Flitner in „Theorie des pädagogischen Weges und der Methode“, Weinheim, o. J. S. 46: Dort im Zusammenhang mit der Frage nach der methodischen Führung.

27 Hier ist besonders auf die verschiedenen Untersuchungen von J. P. Ruppert und auf den Beitrag von U. Waltz hinzuweisen.